

Izvorni znanstveni rad

Primljen: 8. svibnja 2021.

Prihvaćen: 20. srpnja 2021.

Željka Ivković Hodžić, predavačica

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci

Sveučilišna avenija 6, 51 000 Rijeka

zeljka.ivkovic@uniri.hr

<https://orcid.org/0000-0002-9393-9433>

dr. sc. Marina Matešić, znanstvena suradnica

Agencija za znanost i visoko obrazovanje

Ministarstvo znanosti i obrazovanja

Donje Svetice 38, 10 000 Zagreb

matesic2@yahoo.com

OD UPRAVE DO STUDENTA: TRI PERSPEKTIVE O LJUDSKIM PRAVIMA U VISOKOM OBRAZOVANJU

***Sažetak:** U radu su predstavljene rezultati istraživanja o ljudskim pravima provedenog tijekom 2018. i 2019. na učiteljskim fakultetima te studijima psihologije, pedagogije i socijalnog rada u Hrvatskoj. Cilj istraživanja bio je ispitati zastupljenost ishoda učenja o ljudskim pravima na navedenim studijima s posebnim osvrtom na dječja prava, dječju participaciju te koncept djeteta kao aktivnoga građanina, uobičajenima u diskursu suvremene paradigme djetinjstva. Istraživanje je provedeno mješovitom metodom te je primijenjena triangulacija s trima različitim izvorima ispitanika: anketa sa sveučilišnim nastavnicima, intervjui s predstavnicima studijskih programa te anketa sa studentima, pri čemu su se svi tipovi podataka u analizi tretirali kao ravnopravni. Različiti tipovi podataka pokazali su neujednačene perspektive između institucionalnih aktera, ali i sličnosti sveučilišne populacije s drugim razinama obrazovnog sustava.*

***Ključne riječi:** dječja prava, ljudska prava, odgajateljska profesija, učiteljska profesija, visoko obrazovanje.*

UVOD

Ljudska prava predstavljaju skup moralnih i pravnih načela koja pripadaju svima podjednako, neovisno o spolu, dobi, sposobnostima, rasnoj, etničkoj, nacionalnoj ili nekoj drugoj pripadnosti, društvenom ili državnom ustroju kojemu pojedinac pripada i kojima se pravno potvrđuje i štiti ljudsko dostojanstvo

svakog pojedinca (Spajić-Vrkaš i sur., 2004). Prema Kalanju, današnje vrijeme može se zvati „dobom ljudskih prava” (Kalanj, 1996) s obzirom na to da se o njima govori „globalno i lokalno, teorijski, politički i ideološki, supstancijalno i relativistički, humanitarno-praktički i načelno-univerzalistički” (Kalanj, 1996, str. 47) i prizivaju ih najrazličitiji individualni i kolektivni akteri. Ljudska prava preduvjet su za demokraciju, slobodu, pluralizam, autonomiju, subjektivnost i toleranciju te im daju upotrebnu legitimnost, a upravo u vremenima oštih suprotnosti između demokracije i autoritarnosti, tolerancije i isključivosti diskurs o njima postaje intenzivniji i ekstenzivniji (Kalanj, 1996). Koncept ljudskih prava utemeljen je u prosvjetiteljskim deklaracijama (američkoj Deklaraciji o nezavisnosti 1776. i francuskoj Deklaraciji o pravima čovjeka i građanina 1789.), no njihovo načelo univerzalnosti kasnije je propitivano uslijed industrijskog razvoja, velikih mobilizacija ljudi u sklopu totalitarističkih pokreta i globalizacije (Kalanj, 1996).

Neovisno o tim propitivanjima, ljudska su prava i u političko-ideološkom polju i u akademskom znanstveno-humanističkom polju ostala temelj na kojem su izgrađeni mnogi novi koncepti, posebno oni primijenjeni u obrazovanju: interkulturalizam i multikulturalizam, građanski odgoj i obrazovanje, inkluzija, socijalna distanca, dječja i učenička participacija, demokratska kultura, kulturna različitost i drugi. Svaki od tih koncepata naglašava drugi podskup ljudskih prava (građanska prava, politička prava, socijalna prava itd.), no zajednička im je ideja da je obrazovni sustav mjesto njegovanja humanističkih vrijednosti i odgoja za ljudska prava.

Ljudska prava u hrvatskom obrazovnom sustavu istraživala su se i analizirala u različitim društvenim znanostima, najčešće u sklopu već spomenutih različitih obrazovnih koncepcija. Ovdje ćemo pokušati dati pregled nekih ključnih istraživanja, a započet ćemo s interkulturalizmom.

U istraživanju interkulturalizma među studentima riječkog i pulskog sveučilišta koji pohađaju preddiplomske studije filozofskih i odgojno-obrazovnih fakulteta Piršl (2011) je ustanovila da gotovo jedna četvrtina studenata nikad nije čula za interkulturalizam, da su o tome na svojem studiju uglavnom učili u manjoj mjeri te da su se o tom pojmu najviše informirali iz medija. Studenti koji su lakše prepoznavali ciljeve interkulturalizma poput „sposobnosti komunikacije s kulturno drukčijim” ili „nenasilnog rješavanja sukoba” pokazali su viši stupanj interkulturene osjetljivosti, odnosno niži stupanj etnocentrizma.

Generacijskim sličnostima i razlikama bavili su se Čačić-Kumpes i suradnici u svojem istraživanju o stavovima o etničkoj različitosti među srednjoškolskim učenicima i njihovim roditeljima (Čačić-Kumpes i sur., 2014). Autori su ustanovili da srednjoškolci više iskazuju etnocentrične stavove i zatvorenost prema kulturnim i etničkim različitostima od svojih roditelja, a da roditelji iskazuju veću socijalnu distancu prema Albancima, Slovencima i inozemnim radnicima u usporedbi sa svojom djecom. Stoga su zaključili da, iako obitelj s

jedne strane ima važnu ulogu u etničkoj socijalizaciji, s druge strane društvene promjene također uvelike utječu na formiranje individualnih stavova i generacijskih obilježja (Čačić-Kumpes i sur., 2014). Dodali bismo da u oblikovanju doživljaja i odnosa prema aktualnim društvenim promjenama svakako posebno mjesto zauzimaju mediji i obrazovni sustav.

Ispitivanje interkulturalnih kompetencija kvarnersko-istarskih odgajatelja (Boneta i sur., 2013) pokazalo je da je većina ispitanika upoznata s konceptom interkulturalnog odgoja i obrazovanja te da ga primjenjuje u svojem radu, ali da se većina njih nije s njim upoznala u sklopu formalnog obrazovanja niti se osjeća osposobljenom za njegovu praktičnu primjenu. Istraživanje je ujedno pokazalo da odgajatelji koji ne primjenjuju interkulturalne kompetencije u svojem radu više iskazuju socijalnu distancu prema Albancima i Romima od odgajatelja koji ih primjenjuju.

Socijalna distanca usko je povezana s konceptom interkulturalizma jer predstavlja njegov „negativ” – tim konceptom ispituje se niz društvenih odnosa s pripadnicima određenih društvenih grupa (najčešće etničkih i vjerskih) koji su ispitaniku manje ili više (ne)prihvatljivi. Istraživanjima socijalne distance u hrvatskom obrazovnom sustavu prvotno se tijekom devedesetih godina 20. stoljeća bavio Previšić (1996; 2004). U radu u kojem sa suradnicima rezimira istraživanja provedena na nacionalnom uzorku srednjoškolaca navodi da učenici najviše prihvaćaju Hrvate, Amerikance, Talijane i Nijemce, dok neprihvatanje najviše iskazuju prema Srbima, Crnogorcima i Romima, no naglašava da se ne može govoriti o crno-bijelim odnosima jer nije zanemariva i razina prihvaćenosti tih etničkih grupa (Previšić i sur., 2004). Slične rezultate pokazala su i druga istraživanja: obično se najveća socijalna bliskost iskazuje prema Hrvatima, Talijanima, Nijemcima i katolicima, najveća socijalna distanca iskazuje se prema Romima, Albancima, Kinezima i muslimanima, dok se od devedesetih godina 20. stoljeća smanjila socijalna distanca prema Srbima, Crnogorcima i pravoslavicima (Boneta i sur., 2013; Maričić i sur., 2012; Mrnjauš, 2013; Sablić, 2005). Rezultati su slični neovisno o tome radi li se o populaciji srednjoškolaca (Sablić, 2005), studenata društveno-humanističkih studija (Mrnjauš, 2013), odgajatelja (Boneta i sur., 2013) ili učenika osnovnih škola (Maričić i sur., 2012). Istraživanje Maričić i suradnica u ovom se nizu izdvaja jer su ispitivale socijalnu distancu relativno mlađe djece (petih razreda osnovnih škola) prema slijepoj djeci, djeci u kolicima, pretiloj djeci i romskoj djeci. Rezultati istraživanja pokazali su da djeca za najboljeg prijatelja najmanje žele romsko dijete iako ni postotak odgovora neprihvatanja ostalih triju skupina nije bio nizak (Maričić i sur., 2012).

Stavovi o građanskom odgoju i obrazovanju (GOO) ispitani su u Rijeci među učenicima završnih razreda osnovnih i srednjih škola te njihovim nastavnici (Piršl i sur., 2007). Učenici su iskazali veću percepciju slobode od učenica, a učenice su izrazile veću motivaciju za društvenom participacijom,

što odgovara stereotipnim rodnim ulogama. Osnovnoškolski učenici iskazali su veću razinu percepcije slobode da iskažu svoje stavove u lokalnoj zajednici, kao i veću motivaciju za participacijom u lokalnoj zajednici od srednjoškolskih učenika, što može biti posljedica bliskijih odnosa između učenika i nastavnika u osnovnoj školi ili izraženijeg kritičkog stava prema društvenoj nepravdi i ograničenjima u adolescenciji. Kao vrijednosti koje najviše povezuju s demokracijom učenici su unisono označili slobodu i jednakost, dok su na najniža mjesta rangirali političku različitost i manjinska prava. Ovaj poredak u duhu klasičnog liberalizma Piršl je objasnila kao refleksiju učenika na specifično hrvatske probleme kao što su nezaposlenost ili nedovoljna razvijenost zbog kojih su učenici prvenstveno usmjereni na društvene nejednakosti ili društvenu nepravdu. No, budući da se od učenika tražilo da međusobno rangiraju te vrijednosti, a ne da svaku procijene samu za sebe, ovaj poredak možda više odražava logičku procjenu u kojoj su učenici šire pojmove nadredili užim pojmovima – jednakost su nadredili pravima manjina, a slobodu političkoj različitosti. Kad su u pitanju nastavnici, zanimljivo je da su stariji bili skloniji tome da sadržaj GOO-a uvrste u izvannastavne aktivnosti, a ne u formalni program te su izrazili zabrinutost da bi taj sadržaj mogao opteretiti njima važnije predmete kao što su matematika, jezici, povijest ili geografija s kojima, po njihovu mišljenju, GOO nema nikakve povezanosti (Piršl, 2007).

U analizi eksperimentalne provedbe kurikuluma GOO-a u osnovnim i srednjim školama kontinentalne Hrvatske (Spajić-Vrkaš, 2015) dobiveni su brojni zanimljivi nalazi, od kojih ćemo ovdje izdvojiti samo neke. U početnom istraživanju prije početka provedbe kurikuluma učenici su na pitanje što je za njih dobar građanin odgovorili da je to onaj koji se brine za sebe i svoju obitelj, a odmah potom domoljubni i solidarni građanin, odnosno onaj koji poštuje zastavu, grb i tradiciju svoje zemlje, ali se brine i o dobrobiti sugrađana neovisno o njihovu podrijetlu. Na dnu ljestvice u svim dobnim skupinama nalaze se karakteristike građanina koji pridonosi svojoj zemlji članstvom u političkoj stranci, koji interese svoje zemlje pretpostavlja vlastitim interesima i koji vjeruje političkim vođama. Iz toga se vidi da učenici kao dobroga građanina vide privatnog i domoljubnog građanina. Karakteristike angažiranog građanina nisu visoko rangirane, a najmanje im je prihvatljiv politički oportunist. Ostale analize pokazale su osrednju informiranost o političkim zbivanjima u zemlji, nedovoljnu aktualnu participaciju u odlučivanju izvan obitelji i naglasak na humanitarnom aktivizmu te nepovjerenje prema domaćim demokratskim političkim institucijama i akterima. Nažalost, rezultati poznavanja i razumijevanja pojmova nakon provedene nastave GOO-a pokazali su da nisu zadovoljavajuće ostvareni ishodi nijedne od šest strukturalnih komponenti kurikuluma GOO-a, osobito političke. Najozbiljniji propust u toj je komponenti utvrđen u odnosu na razumijevanje uloge građanina i vlasti u demokratskim procesima – dakle, u najvažnijim odrednicama kompetentnoga građanstva (Spajić-Vrkaš, 2015). Što

se tiče metoda učenja i poučavanja, učenici su rijetko imali priliku samostalno izabrati nastavne teme i metode učenja. Mnogi su učitelji provedbu nastave GOO-a sveli na metode učenja i poučavanja koje su uobičajene i u drugim nastavnim predmetima: dijalošku metodu, metodu predavanja ili izlaganja učitelja i metodu rasprave među učenicima (Spajić-Vrkaš, 2015). Slične rezultate utvrdila je i Diković (2016) u istraživanju provedbe GOO-a u Istarskoj županiji s učiteljima razredne nastave: najviše se kao metoda učenja i poučavanja primjenjivao razgovor o određenoj temi iz života učenika i rasprava, dok su se ostale metode primjenjivale nešto manje, ali podjednako (Diković, 2016).

Važna komponenta građanskog odgoja i obrazovanja jest građanska ili politička participacija. Čini se da su hrvatski učenici više zainteresirani za humanitarnu dimenziju političke participacije nego za političko-građansku participaciju u užem smislu kao što su učlanjenje u političku stranku ili kandidiranje i redovito glasanje na izborima (Spajić-Vrkaš, 2015). Stoga je važno poticati dječju ili učeničku participaciju te stvarati vezu između participacije u vrtiću/školi i lokalnoj zajednici i buduće političko-građanske participacije. U istraživanju na nacionalnom uzorku djece u dobi od osam i devet godina pokazalo se da djeca smatraju da se njihovo mišljenje nedovoljno uzima u obzir kad je riječ o lokalnoj zajednici te da znatan dio djece nije informiran o dječjim pravima, a ako se informiraju, to je najčešće u školi i obitelji (Miharija i Kuridža, 2011). Analizom stanja dječje participacije u Hrvatskoj (Jeđud Borić i sur., 2017) utvrđeno je da u sveučilišnim studijskim programima ne postoji nijedan predmet koji je isključivo usmjeren i na temu dječje participacije i participativnih prava. Najviše predmeta odnosi se na posredovanje *znanja* o dječjim pravima, dok manji dio predmeta omogućava određena učenja o tome *kako* se ostvaruje participacija djece u praksi (Jeđud Borić i sur., 2017). Nastavno na tu analizu, Borić je sa suradnicama 2019. provela fokus-grupe s djecom, mladima i stručnim suradnicima te ustanovila da je svrha participacije u školi djeci zapravo nejasna, ne postoji aktivna i smisljena participacija djece u školi, participacija je više privilegij nego pravo svih, odrasli su ključni za dječju participaciju, strah obilježava odnos djece i odraslih u školi te budućnost participacije djece u školi leži u promjeni svijesti, odnosa, formi i prostora (Borić i sur., 2019).

O nekim problemima u razumijevanju koncepata i konkretnih situacija koje stoje iza njih pisala je i Bouillet (2018) koja je istraživala percepciju inkluzije djece u ranjivim situacijama (djeteta s teškoćama u razvoju, djeteta koje živi u uvjetima siromaštva, djeteta pripadnika romske nacionalne manjine i djeteta iz udaljenog ruralnog naselja) među odgajateljima i ravnateljima vrtića u četirima hrvatskim županijama s pomoću kvalitativne tehnike vinjeta u kojima su bile opisane neke hipotetske situacije s kojima se sudionici istraživanja mogu susresti na radnome mjestu. Autorica je otkrila da su ravnatelji usmjereni na praktična rješenja problema i da ta rješenja često uključuju resurse izvan predškolske ustanove, dok su odgajatelji prvenstveno usmjereni na odgojni aspekt razvoja

djeteta, a samo rijetki među njima razmišljaju o socijalnom kontekstu u kojem dijete odrasta (Bouillet, 2018). Ti zaključci nadovezuju se na istraživanja o pristupu obrazovanju i (ne)mogućnostima obrazovnog uspjeha u srednjoškolskoj i studentskoj populaciji koja potvrđuju da bolji pristup obrazovanju i veće šanse za obrazovni uspjeh imaju učenici i studenti s višim socioekonomskim statusom i kulturnim kapitalom iz urbanih sredina (Baranović, 2015; Izvješće EUROSTUDENT 2011., 2014., 2019.).

Ovaj pregled istraživanja otkriva da su ljudska prava kod nas zapravo dosta istraživana na svim razinama obrazovanja. Istraživači su uglavnom preokupirani političkim i građanskim pravima, odnosno pravima prve generacije (pravima slobode), dok su samo djelomično zastupljena prava na jednakost (prava druge generacije) koja obuhvaćaju gospodarska, socijalna i kulturna prava kao što su pravo na socijalnu sigurnost, pravo na rad i sindikalno udruživanje¹, pravo na odmor i slobodno vrijeme, pravo na primjeren životni standard ili pravo roditelja i djeteta na posebnu društvenu zaštitu i skrb. Prava solidarnosti treće generacije (globalna prava na razvoj, mir, zdravi okoliš i humanitarnu pomoć) kao i prava četvrtе generacije (pravo na učinkovitu i odgovornu vladavinu) nisu analizirana. Istraživanja obuhvaćaju različite populacije u obrazovnom sustavu: odraslu populaciju odgajatelja, učitelja, ravnatelja i roditelja kao i populaciju osnovnoškolskih i srednjoškolskih učenika te studenata, no nismo naišle na radove koji uključuju nastavnike visokoobrazovnih institucija i djecu u vrtićima. Metodološki gledano, istraživači najčešće primjenjuju uobičajeni anketni nacrt istraživanja u kojem prevladavaju kvantitativne tehnike prikupljanja podataka, dok su rjeđe primjenjivane kvalitativne tehnike prikupljanja podataka, u pravilu u svojstvu nadopune kvantitativnim podacima. Iako klasična kvantitativna anketa ima svoje prednosti kao što su praktičnost, brzina provedbe i relativna ekonomičnost, ona ima i svojih nedostataka, od kojih su u kontekstu teme ljudskih prava možda najvažniji metodološki nacionalizam, ograničena participacija sudionika istraživanja čiji je glas nedovoljno zastupljen kao i veća usmjerenost na stavove (predrasude) i percepcije, a manje na načine implementiranja tema ljudskih prava u praksi.

Neke od navedenih manjkavosti pokušale smo nadoknaditi u svojem radu. Prije svega, postojeći istraživački korpus o ljudskim pravima željele smo nadopuniti uključivanjem perspektive nastavnika s visokoobrazovnih institucija, ali i usporediti njihovu perspektivu sa studentskom.

Visoko je obrazovanje u Hrvatskoj pod utjecajem nadnacionalnih organizacija i globalnih procesa prošlo (i prolazi) velike promjene. Hrvatski sustav visokog obrazovanja, dio Europskog prostora visokog obrazovanja, reguliran je 2003. godine Zakonom o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (NN 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13,

¹ Zanimljivo je primijetiti da, iako postoje mnoga istraživanja o profesionalizaciji, profesionalnom identitetu i profesionalnim kompetencijama učitelja, ne postoje, barem koliko je nama poznato, istraživanja o radničkim pravima i sindikalnom pokretu učitelja i odgajatelja.

101/14, 60/15, 131/17). Načela Bolonjske deklaracije propisana tim Zakonom uvedena su u hrvatsko visoko obrazovanje u razdoblju između 2005. i 2009. godine primjenom sustava od triju ciklusa i uvođenjem ECTS bodovnog sustava. Europske obrazovne politike glavni su pokretač promjena u osiguranju kvalitete na većini hrvatskih sveučilišta (Baketa, 2019), no čini se da se kvaliteta u dokumentima bolonjskog procesa prvenstveno odnosi na povećanje međunarodne konkurentnosti europskog sustava visokog obrazovanja iako se ističe i važnost socijalne dimenzije u visokom obrazovanju (Puzić i sur., 2006). U hrvatskom kontekstu poboljšanje kvalitete visokog obrazovanja razumijevano je prvenstveno kao instrument ekonomskog razvoja i konkurentnosti, a manje kao instrument uklanjanja nejednakosti u pristupu i sudjelovanju u visokom obrazovanju (Puzić i sur., 2006). Takvo razmatranje podržavano je u istraživanjima EUROSTUDENT (2011., 2014., 2019.) u kojima se kontinuirano potvrđuje da studenti u nepovoljnijem položaju imaju ograničen pristup upisu, sudjelovanju i završavanju studija.

Zato stručnjaci već neko vrijeme govore o globalnom trendu *marketizacije* visokog obrazovanja, što je termin koji se odnosi na pomak prema uvođenju tržišno nadahnutih mehanizama financiranja i više privatnog novca u visoko obrazovanje (Dolenec, 2006). Marketizacija visokog obrazovanja posljedica je promjene u ekonomskoj paradigmi osamdesetih godina 20. stoljeća kad je nastupajuća neoliberalna doktrina počela kritizirati birokratizaciju i tržišnu neučinkovitost visokog obrazovanja, zagovarajući sliku sveučilišta kao zamašnjaka ekonomskom rastu (Dolenec, 2006). Tu tranziciju prošle su i kapitalističke i post-socijalističke zemlje, s time da je u prvima „tranzicija” značila prijelaz iz tradicionalnog u novo sveučilište, dok je u potonjima značila prijelaz na tržišnu ekonomiju (Wodak i Fairclough, 2010). Danas smo se već naviknuli na koncepte „transfera znanja” i „suradnje s gospodarstvom” kojima se sveučilišta potiču na znanstvena istraživanja čiji će nalazi rezultirati „proizvodima” koji se mogu plasirati na tržište uz pomoć privatnih tvrtki. Usto, sve se manje propituje *mantra* da obrazovanje primarno priprema za tržište rada te se čini da su nastavnici zaboravili na vezu između obrazovanja i demokracije (Giroux, 2012; Nussbaum, 2012).

Zbog svega navedenoga činilo nam se posebno zanimljivim temu ljudskih prava ispitati na učiteljskim i filozofskim fakultetima koji su nositelji humanističkih vrijednosti i obrazovanja te bi im ljudska prava trebala biti prioritet. U kontekstu opisanih trendova u visokom obrazovanju ti se fakulteti nalaze u dvostrukom nepovoljnom položaju: teme u fokusu njihovih znanstvenih istraživanja teže se mogu oblikovati u tržišne proizvode, a njihovi studenti uglavnom se zapošljavaju u javnom sektoru, prije svega u obrazovanju. Iz toga proizlazi da financijska neatraktivnost učiteljskih i filozofskih fakulteta umanjuje njihovu relevantnost u visokoobrazovnom prostoru pa se stoga nameće pitanje koliko su teme poput ljudskih prava danas tim fakultetima „isplative” – jesu li im ih odozgo nametnule nacionalne i nadnacionalne organizacije ili njihova

uključenost proizlazi iz interesa i vizije nastavnika i studija u cjelini; jesu li ljudska prava obrađena samo na razini znanja i informiranja ili se studentima omogućava razvoj vještina i stavova; jesu li studentima u nastavnom procesu omogućeni participacija i izbor ili uče samo ono je zamislio nastavnik?

Glavni cilj istraživanja bio je, stoga, istražiti razinu zastupljenosti i način implementacije tema ljudskih prava na učiteljskim i filozofskim fakultetima uključujući perspektivu nastavnika, članova uprave i studenata.

Istraživačka pitanja kojima smo se vodile bila su:

1. Koliko su ishodi učenja o ljudskim pravima zastupljeni u studijskim programima, koje se metode učenja i poučavanja najviše upotrebljavaju i omogućuju li razvoj vještina i stavova kod studenata?
2. Koji su razlozi (ne)uključivanja ishoda učenja o ljudskim pravima: osobni, institucionalni ili nadinstitucionalni?
3. Imaju li studenti mogućnost izbora i sudjelovanja u odlučivanju o nastavnom procesu?
4. Koji je odnos između perspektiva nastavnika, članova uprave i studenata? Što nam eventualne razlike u perspektivama govore o sustavu visokog obrazovanja?

METODOLOGIJA

SELEKCIJA TEMA I PROFESIJA

Ovo istraživanje dio je šireg Erasmus+ projekta „MEHR – modernizacija, obrazovanje i ljudska prava” (2016. – 2019.) o implementaciji ishoda učenja o ljudskim pravima, čiji je cilj bio ojačati uključivanje sadržaja ljudskih prava u studijske programe i poboljšati metodologiju vanjske i unutarnje evaluacije ishoda učenja koju provode različiti dionici u sustavu visokog obrazovanja (agencije za akreditaciju, visoka učilišta, nastavnici i studenti). Projekt je proveden u trima europskim zemljama i uključivao je tri područja ljudskih prava:

1. rodna perspektiva obrazovanja za ljudska prava: ljudska prava, rod i obiteljsko nasilje (Švedska),
2. migracije, ljudska prava i interkulturalne kompetencije u visokom obrazovanju (Portugal),
3. ljudska prava, dječja prava i participacija te djeca (učenici) kao aktivni građani (Hrvatska).²

² Koordinator projekta bila je švedska Agencija za visoko obrazovanje (UKÄ), a partneri su bili: Medicinsko sveučilište Karolinska Institutet iz Stockholma, portugalska Agencija za procjenu i akreditaciju visokog obrazovanja (A3ES), Institut geografije i regionalnog planiranja Sveučilišta u Lisabonu, hrvatska Agencija za znanost i visoko obrazovanje (AZVO), Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci i Europski studentski zbor. Dokumenti proizašli na projektu dostupni su na poveznici: <https://mehr.azvo.hr/>.

Iako se radi o različitim temama, odabrana područja u trima zemljama bila su povezana i isprepletena; švedsko istraživanje usredotočilo se na nasilje nad djecom, rodno zasnovano i obiteljsko nasilje povezano s dobrobiti djece. U sličnoj je mjeri usmjerenost portugalskih partnera na interkulturalne vještine, migracije i državljanstvo uključivala je i obrazovanje djece imigrantskog i neimigrantskog porijekla. Također smo otkrili da i interkulturalnost i rodna perspektiva u obrazovanju o ljudskim pravima (ili pravima žena i djevojčica) predstavljaju sveobuhvatna pitanja u svim trima zemljama i fokus-istraživanjima.

Specifične teme hrvatskog dijela projekta (ljudska prava, dječja prava i participacija te dijete (učenik) kao aktivni građanin) odabrane su zbog njihove aktualnosti u suvremenoj paradigmi djetinjstva, kao i prisutnosti u različitim programima, kurikulumima i dokumentima, poput međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje (NN 10/19) ili Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NN 05/15).

Na razini međunarodnog projekta, odlučeno je da svaka zemlja partner odabere pet profesija koje smatraju ključnima za specifična ljudska prava kojima će se baviti u svojem dijelu projekta, uz uvjet da svaka zemlja obradi profesiju socijalnog rada radi lakše međunarodne usporedbe. S obzirom na naša razmatranja u uvodnom dijelu rada o specifičnom položaju učiteljskih i filozofskih fakulteta u suvremenom visokom obrazovanju, kao i zbog činjenice da je naš istraživački interes prije svega bio vezan uz teme dječjih prava, participacije i aktivnog građanstva, odlučile smo da će preostale četiri profesije biti odgajateljska i učiteljska profesija te pedagogija i psihologija. Pedagoge i psihologe odabrale smo jer je riječ o najčešćim stručnim suradnicima u dječjim vrtićima i osnovnim školama. Školski i predškolski psiholozi i pedagozi pružaju i profesionalno savjetovanje djeci, roditeljima, odgajateljima i učiteljima, kao i stručni doprinos razvoju kurikulumu i izvannastavnih aktivnosti. Socijalni radnici ne rade izravno u školama i vrtićima, već su uključeni u obrazovanje i razvoj djece u institucionalnom svojstvu i sudjeluju u cjelokupnom razvoju socijalnih politika. Naravno, postoje i druge profesije čije je djelovanje iznimno važno za odgojno-obrazovni proces i dobrobit djece (primjerice, socijalna pedagogija ili logopedija), ali ih zbog pravila postavljenih na razini cijelog projekta nismo mogle uključiti.

UZORAK I METODA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno mješovitom metodom te je primijenjena triangulacija s trima različitim izvorima ispitanika: sveučilišnim nastavnicima, članovima uprave (prodekanima za nastavu, pročelnicima odsjeka i voditeljima studijskih programa) i studentima, pri čemu su svi tipovi podataka u analizi tretirani ravnopravno. S nastavnicima i studentima provedene su odvojene ankete, a s članovima uprave provedeni su polustrukturirani intervjui. Obje ankete bile

su anonimne i dobrovoljne, dok je u intervjuima s članovima uprava primijenjeno načelo povjerljivosti.

Ispitivanje je provedeno tijekom druge polovine 2018. godine i početkom 2019. godine, a organizirano je sekvencijalno: prvo je provedena anketa s nastavnicima na učiteljskim i filozofskim fakultetima u zemlji, zatim su intervjuirani članovi fakultetskih uprava i na kraju su anketirani studenti.

Anketa za nastavnike poslana je elektroničkom poštom na adrese 47 studijskih programa u sklopu 13 fakulteta. Bez obzira na višekratne službene pozive AZVO-a i osobne kontakte istraživačica, odaziv nastavnika bio je nizak: upitnik je ispunilo samo 40 nastavnika s 21 studijskog programa. Najviše su se odazvali nastavnici sa studija ranog i predškolskog te primarnog obrazovanja (ukupno 23 ili 56,1 %), dok se sa studija psihologije odazvalo njih 8 (19,5 %), a sa studija pedagogije i socijalnog rada odazvalo se po 5 (24,4 %) nastavnika. Razloge slabog uključivanja nastavnika u istraživanje vjerojatno treba tražiti u činjenici da je anketa provedena u vrijeme završetka ljetnog semestra i ljetnih ispitnih rokova kad su nastavnici zasićeni obvezama tekuće akademske godine iako se iz distribucije odaziva po studijskim programima može nazrijeti različita razina zainteresiranosti za teme ljudskih prava, o čemu će biti više riječi u rezultatima istraživanja.

Kad su u pitanju gradovi, u uzorku je najviše nastavnika iz Zagreba (18 ili 43,9 %) i Rijeke (14 ili 34,1 %), nešto manje ih je iz Osijeka (5 ili 12,2 %), Zadra (3 ili 7,4 %) i Pule (1 ili 2,4 %), dok se iz drugih gradova nije odazvao nijedan nastavnik. Odaziv donekle odgovara veličini sveučilišta iako, sociološki gledano, distribucija odaziva po gradovima možda još bolje odgovara hrvatskom indeksu razvijenosti jedinica lokalne i regionalne samouprave³ (uz iznimku Dubrovnika), što bi odgovaralo kulturnim teorijama društvenog razvoja kao što je, primjerice, Inglehartova teorija razvoja prema kojoj s porastom razvijenosti nekog društva raste zainteresiranost njegovih članova za teme demokracije, rodne ravnopravnosti, ljudskih prava i zaštite okoliša (Inglehart i Welzel, 2007). Ovu hipotezu bilo bi zanimljivo ispitati u budućnosti, mali uzorak nam svakako ne dozvoljava ozbiljniju interpretaciju.

Uzorak za intervjuje s predstavnicima studijskih programa, odnosno članovima fakultetskih uprava, izrađen je tako što su nastavnici u anketi zamoljeni da predlože studijski program za koji misle da je primjer dobre prakse. Većina nastavnika nije navela nijedan studijski program, a u svim slučajevima u kojima su naveli program nastavnici su odabrali vlastitu ustanovu kao primjer dobre prakse⁴. Gotovo svi primjeri bili su studijski programi ranog i predškolskog te

³ Podatci o indeksu razvijenosti dostupni su na stranicama Ministarstva regionalnog razvoja i fondova Europske unije: <https://razvoj.gov.hr/o-ministarstvu/regionalni-razvoj/indeks-razvijenosti/112>.

⁴ Ovaj „sveučilišni lokalpatriotizam” zamijećen je i u Švedskoj i Portugalu.

primarnog obrazovanja, i, u jednom slučaju, studijski program pedagogije, dok nije naveden nijedan studijski program psihologije i socijalnog rada. Odabrano je šest fakulteta s ukupno 11 studijskih programa.

S predstavnicima fakulteta provedeni su polustrukturirani intervjui. Sudionicima je prije intervjua e-poštom poslana obavijest o cilju intervjua uz protokol za intervju da bi se mogli pripremiti. Četiri sugovornika bila su prodekani za nastavu i studente, jedan pročelnik odsjeka te jedan nositelj kolegija iz područja ljudskih prava. Ako je za jedan fakultet bilo nominirano više studijskih programa, odlučeno je da jedan predstavnik institucije odgovara za sve studijske programe jer studijski programi obično nemaju zasebne predstavnike, nastavnici često predaju na više studijskih programa, a paradigmatička orijentacija određuje se na razini institucije, ne studijskog programa. Sudionici su dobili uputu da istaknu razlike između pojedinih studijskih programa kad je to potrebno. Tri intervjua provedena su osobno (licem u lice), jedan preko aplikacije za videosastanke, a u dva slučaja sudionici su tražili da pisane odgovore pošalju elektroničkom poštom. Osobni intervjui (licem u lice) i preko aplikacije trajali su 20 – 30 minuta. S obzirom na to da te intervjue u radu ne promatramo kao primjere dobre prakse nego kao zasebnu perspektivu predstavnika studijskih programa (članova uprava) koju želimo usporediti s perspektivama nastavnika i studenata, u rezultatima istraživanja nismo iznijeli o kojim je studijskim programima riječ te smo izjave sudionika iznijele u grupnom obliku.

Nakon obavljenih razgovora s predstavnicima visokoobrazovnih ustanova provedena je anketa sa studentima. U anketi su sudjelovali studenti pete godine učiteljskog studija (N = 31) i studenti prve godine diplomskog studija ranog djetinjstva i predškolskog odgoja i obrazovanja (N = 26), njih ukupno 57.

MJERNI INSTRUMENTI U ANKETAMA I PROTOKOL ZA INTERVJUE

U anketi s nastavnicima svi su mjerni instrumenti jednostavni, odnosno radi se o nominalnim varijablama kojima su se mjerile sljedeće kategorije: uključenost ishoda učenja o ljudskim pravima, dječjim pravima i participaciji te djetetu kao aktivnom građaninu u studijskim programima, razlozi za (ne)uključivanje ishoda učenja o ljudskim pravima u studijski program, specifični ishodi učenja na razini studijskog programa, studentska participacija u donošenju odluka, nastavni oblici rada i vrednovanje ishoda učenja, kompetencije nastavnika i planovi za poboljšanje studijskih programa. Uz svaku kategoriju ispitanici su mogli napisati dodatno pojašnjenje i promišljanje.

Anketa sa studentima također je uključivala jednostavne mjerne instrumente: uključenost ishoda učenja o ljudskim pravima, dječjim pravima i participaciji te djetetu kao aktivnom građaninu u studijskim programima, primjere predmeta u sklopu kojih su učili o navedenim temama, nastavne oblike rada i načine

vrednovanja ishoda učenja, suradnju s civilnim udrugama i drugim studijskim grupama, samoprocjenu kompetencija za teme ljudskih prava.

Protokol za intervju s predstavnicima studijskih programa uključivao je sljedeća pitanja:

1. Kako je organizirano poučavanje o temama ljudskih prava, dječjih prava i participacije te djeteta kao aktivnoga građanina? Postoji li zaseban kolegij ili su ti sadržaji integrirani u druge kolegije?
2. Koje se metode poučavanja primjenjuju
3. Postoje li eksplicitni ishodi učenja o ovim temama i provjerava li se znanje o njima?
4. Navedite primjere ispitnih pitanja, odnosno opišite načine provjere znanja o ovim temama.
5. Kako se u sklopu studijskog programa osigurava da je poučavanje o ovim temama usmjereno na studenta?
6. Kako se u sklopu studijskog programa osigurava da nastavnici imaju primjerene kvalifikacije za poučavanje ovih tema?
7. Postoji li interdisciplinarno učenje o temama (studenti uče od studenata drugih srodnih studija)?
8. Vaša osobna refleksija?

REZULTATI I RASPRAVA

Rezultati istraživanja podijeljeni su u tri dijela: prvo se predstavljaju rezultati ankete s nastavnicima, zatim rezultati s intervju s predstavnicima studijskih programa (članovima fakultetskih uprava) te na kraju rezultati ankete sa studentima. Rezultati ankete s nastavnicima djelomično su prikazani s obzirom na studijske programe na kojima predaju, djelomično s obzirom na individualne odgovore nastavnika.

REZULTATI ANKETE S NASTAVNICIMA

ISHODI UČENJA O LJUDSKIM PRAVIMA U STUDIJSKIM PROGRAMIMA

Nakon analize prikupljenih podataka o implementaciji ishoda učenja na razini studijskih programa može se zaključiti da su ishodi učenja o ljudskim pravima gotovo u potpunosti dio programskih sadržaja. Većina studijskih programa (95,2 %) uključuje gradivo o ljudskim pravima. S obzirom na to da se radi o studijskim programima čiji je sadržaj oblikovan zakonskim propisima i nacionalnim kurikulumima u obrazovnom sustavu, ti su rezultati bili očekivani.

Međutim, ako se pogledaju individualni odgovori nastavnika, mora se zaključiti da postoje određene razlike u uključivanju ishoda učenja o ljudskim pravima. Negativni odgovori nastavnika dolazili su iz studijskih programa

ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, uz komentare da su ti programi usmjereni na dječja, ali ne i ljudska prava, zbog čega su negativno odgovorili i na pitanja o planovima da se te teme uključe u budućnosti.

Pogleda li se druga tema, uključivanje ishoda učenja o dječjim pravima i dječjoj participaciji u programske sadržaje, 100 % odgovora bilo je potvrdno. To je u skladu s nalazima analize o stanju dječje participacije u studijskim programima koju su provele Jeđud Borić i suradnice (2017).

Najmanje potvrdnih odgovora nastavnici su dali na pitanja o uključivanju ishoda učenja djece (učenika) kao aktivnih građana. Nastavnici s četiriju studijskih programa odgovorili su negativno ili uopće nisu odgovorili (tri studijska programa psihologije, jedan program socijalnog rada), što znači da sveukupno 80,9 % studijskih programa u uzorku uključuje temu djeteta kao aktivnoga građanina.

RAZLOZI ZA NEUKLJUČIVANJE TEMA U STUDIJSKI PROGRAM

Kao što je navedeno u prethodnom odlomku, najmanji postotak uključivanja u programske sadržaje utvrđen je kod teme o dječjem aktivnom građanstvu. Odgovarajući na pitanje o tome zašto te teme nisu uključene, ispitanici sa studija psihologije objasnili su da se ne bave temom aktivnoga građanstva jer to nije relevantno za njihovo područje. Psiholozi su također dali i nekoliko negativnih odgovora na prvu temu, ljudska prava. To je prilično zanimljivo uzme li se u obzir da studijski programi psihologije obrazuju školske i predškolske psihologe kao i to da su psiholozi često uključeni u razne znanstvene i stručne projekte i programe koji se bave dječjim i građanskim pravima i participacijom, odnosno dječjom dobrobiti, a odgajatelji i učitelji se uvelike oslanjaju na njih kao na visokostručne autoritete.

Veći broj negativnih odgovora izraženiji je kad se ne promatraju samo odgovori prema studijskim programima već individualno po nastavnicima: ishodi učenja o ljudskim pravima nisu zastupljeni u 7,5 % odgovora, dječja prava i participacija u 2,5 %, a dječje aktivno građanstvo u odgovorima 22,5 % ispitanika.

Pogledaju li se svi odgovori, ispitanici sa studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (RPOO) (25 % negativnih odgovora) i učiteljskih studija (US) (18 % negativnih odgovora) dodatno objašnjavaju svoje negativne odgovore na uključivanje teme o djeci (učenicima) kao aktivnim građanima:

„Nije primjereno za djecu predškolskog uzrasta.”

„To su odgajatelji u vrtiću pa govorimo o dječjim pravima.”

S obzirom na to da je koncept djeteta kao aktivnoga građanina preuzet iz Nacionalnog kurikulumu za rano i predškolsko obrazovanje (NN 05/15), te su izjave, iako u manjini, alarmantne. Ovo iznimno tradicionalno poimanje djeteta i vrtića nikako nije u skladu sa suvremenom paradigmatom djetinjstva.

Neki negativni odgovori sa studija obrazovanja učitelja ukazuju na kritički stav i potrebu budućeg uključivanja ovih tema:

„Ne postoji dijalog o sadržaju ljudskih prava na pojedinim kolegijima na razini fakultetskih uprava. ECTS bodovi dodjeljuju se uobičajeno. Sadržaj je definiran tradicionalnim temama za koje nastavnici već imaju potrebne referentne radove.”

Ta izjava ukazuje na očekivani problem konstrukcije studijskih programa. Naime, iako je idealno zamišljeno da se ishodi učenja odrede na razini studijskih programa i da se prema njima definiraju potrebni kolegiji, u realnosti se kolegiji uvode i oblikuju prije svega prema osobnim znanstvenim interesima nastavnika. S obzirom na to da je svaki nastavnik autonoman u znanstvenom i nastavnom radu, teško je uspostaviti dijalog na temelju kojeg bi nastavnici mijenjali sadržaj svojih kolegija ili proširivali svoje kompetencije zbog studijskog programa u cjelini.

RAZLOZI ZA UKLJUČIVANJE TEMA U STUDIJSKI PROGRAM

Uzimajući u obzir već spomenute zakonske pretpostavke za obrazovanje o ljudskim i dječjim pravima i sudjelovanju djece, ne čudi da se u više od dvije trećine programa (71 %) kao razlog za uključivanje tema ljudskih i dječjih prava spominje zakonodavstvo. Međutim, moglo bi se tvrditi da je 71 % malo ako je uključivanje tih ishoda učenja propisano zakonskom odredbom. Sljedeći češći odgovor (24 %) uključuje zahtjeve odjela ili fakulteta. Odgovori za prve dvije teme identični su, dok tema dječjeg aktivnoga građanstva uključuje znatno širu raspodjelu odgovora.

Opisna objašnjenja za prve dvije teme (ljudska prava i dječja prava i participacija) dana su za samo dva RPOO programa: na jednom je programu navedeno da se radi o „povijesnim stremljenjima”. Na drugom programu uključivanje tema o ljudskim pravima objašnjeno je kompetencijama nastavnika koji rade na njemu te njihovom motivacijom:

„Smatram da su navedene teme jako važne za obrazovanje budućih odgojitelja, nastavnika i profesora, te se kroz izborne kolegije u vezi ljudskih i dječjih prava zalažem za implementiranje teme iz građanskog odgoja i odgoja za demokratsko građanstvo.”

Neka objašnjenja nastavnika, bez obzira na specifične studijske programe, bila su sljedeća:

„Pravo na obrazovanje je jedno od temeljnih ljudskih prava i preduvjet za ostvarivanje drugih ljudskih prava. Nastavnici/učitelji su obvezni svakom djetetu osigurati ostvarivanje tog prava u skladu s njihovim mogućnostima.”

„Odgoj i razvoj individualnog i kulturnog identiteta, akulturacija...”

„Budući da je moje znanstveno polje edukacijska rehabilitacija povezana s ovim temama, logično je da pokrивam ove teme.”

„Važno je za studij pedagogije.”

Vidi se da je pri promišljanju o nastavnom procesu jedan dio nastavnika usmjeren na pripremu studenata za odgojno-obrazovni proces i dobrobit djece, dok je drugi dio nastavnika više usmjeren na specifično područje kojim se bavi njihova profesija. To je u skladu s već iznesenim zaključkom o tome da različite perspektive nastavnika o ulozi njihovih predmeta u studijskom programu predstavljaju prepreku za konstruktivniju raspravu o potrebama studijskog programa u cjelini.

Zakonodavstvo se rjeđe navodi kao razlog za uključivanje treće teme, djeteta kao aktivnoga građanina, i uključeno je u samo 38 % ispitanih studijskih programa. To je iznenađujuće uzme li se u obzir da tema aktivnoga građanstva nije samo jedno od osnovnih načela obrazovanja i osposobljavanja propisanih zakonima i kurikulumima, već je u školama uvedena kao obvezni međupredmetni sadržaj kao dio kurikuluma Građanskog odgoja i obrazovanja (NN 10/19).

Drugi najčešći razlog za uključivanje aktivnoga građanstva u programe jest zahtjev fakulteta ili odsjeka, s postotkom sličnim prethodnim temama (29 %). U ostalim odgovorima kao razlog uključivanja teme navode se učiteljske kompetencije (14 %) i zahtjevi vrtića i škola (10 %). Također, mnogi ispitanici (19 %) nisu objasnili svoje razloge, što bi također trebalo uzeti u obzir u odnosu na negativne odgovore na uključivanje teme (oko 20 % programa ne uključuje temu); to se prije svega odnosi na programe koji ne osposobljavaju studente samo za buduće karijere u obrazovanju (poput studijskih programa iz psihologije). Od ukupnog broja ispunjenih upitnika postotak ispitanika koji nisu dali odgovor (uključujući nastavnike i učenike) podudaran je i iznosi približno 22 %.

Neka od objašnjenja nastavnika jesu:

„Ova je tema kao međukurikularno područje propisana nacionalnim kurikulumom. Osim izbornog kolegija aktivno građanstvo prisutno je i u mnogim metodičkim kolegijima.”

„Aktivno građanstvo važan je dio inkluzivnog kurikuluma, kroz njega se ostvaruju različiti oblici sudjelovanja djece u zajednici (vrtiću, npr).”

„Uz rečeno, učenje o ljudskim pravima i juridičkom okviru općenito značajan je element izgradnje kompetentnog i djelujućeg građanina.”

Usredotočimo li se na vrstu programa, gotovo svi studiji pedagogije, psihologije i socijalnog rada naveli su zakonodavstvo kao razlog za uključivanje sve tri teme. Učiteljski studiji navode isti razlog u više od polovine odgovora (tri četvrtine programa navodi zakonodavstvo kao razlog za uključivanje prve dvije teme, dok polovina to čini za treću temu), dok je za RPOO studije zakonodavstvo razlog samo 50 % programa (drugi se objašnjavaju zahtjevima odjela).

Odgovori nastavnika otkrivaju da je sveukupno uključivanje ishoda učenja u ljudska prava, dječja prava i participaciju te dječje aktivno građanstvo na razini programa vrlo visoko, 81 % za prva dva područja i 71 % za treće. Iako je uključenost prilično velika, opisni odgovori ne potvrđuju jesu li programi zapravo definirali ishode učenja na razini programa. Naime, više potvrđenih

odgovora sadržava popis tečajeva koji uključuju ta područja ili pružaju generičke ishode i vrijednosti, koji se čine više kao pojedinačne izjave i mišljenja ispitanika nego kao formalno definirani ishodi učenja u programu. Takve su primjere uglavnom pružali programi psihologije i pedagogije. To se može objasniti činjenicom da većina hrvatskih studijskih programa još uvijek nije razvila niti definirala konačne ishode učenja programa, što će morati učiniti u sklopu evaluacije programa za njihov upis u Registar Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira.

SPECIFIČNI ISHODI UČENJA O LJUDSKIM PRAVIMA NA RAZINI STUDIJSKOG PROGRAMA

Na pitanje o programima učenja predškolski i učiteljski studijski programi navode da predmetne ishode učenja u većoj mjeri uključuju u svoje deklarirane ishode programa i na razini znanja i na razini vještina i odgovornosti. Ispitanici studijskih programa psihologije i socijalnog rada općenito su dali više negativnih odgovora na uključivanje tih područja u ishode učenja na programskoj razini. U nastavku je navedeno nekoliko najčešćih primjera ishoda učenja u predmetnim područjima.

Ljudska prava:

- *razumijevanje, vrednovanje i aktivno sudjelovanje u prepoznavanju, poštivanju i zaštiti ljudskih prava na osobnoj i profesionalnoj razini*
- *analiza i usvajanje osnovnih definicija i smjernica iz međunarodnih i nacionalnih dokumenata o ljudskim pravima*
- *aktivno sudjelovanje u rješavanju aktualnih pitanja i problema vezanih uz ljudska prava na lokalnoj i globalnoj razini.*

Dječja prava i dječja participacija:

- *poznavanje i svjesnost uloge i važnosti poštivanja dječjih prava kao i obveza onih koji su zaduženi za njihovo praćenje i osiguravanje, informiranje o proaktivnom rješavanju pitanja i pitanja vezanih uz dječja prava u svakodnevnom životu.*

Dijete (učenik) kao aktivni građanin:

- *biti informiran i sposoban analizirati osnovne vrijednosti demokratskog društva*
- *podizanje svijesti o ulozi aktivnih građana i temama vezanim uz napore i perspektive obrazovanja i osposobljavanja*
- *pitanja jednakosti, pravednosti, slobode, odgovornosti i aktivnog sudjelovanja budućih građana*
- *sposobnost demonstriranja poštovanja različitosti i multikulturalizma, konstruktivnog rješavanja sukoba, vještina donošenja odluka, sklonosti timskom radu i suradnji zasnovanoj na partnerstvu.*

Zanimljivo je primijetiti da, unatoč vrlo detaljnom opisu ishoda učenja koji spadaju pod znanje i, u manjoj mjeri, vještine primjene ljudskih i djelomično dječjih prava i aktivnoga građanstva, nijedan odgovor ne navodi ishode učenja koji se odnose na participaciju djece, osim neizravno. Na primjer, jedan odgovor navodi objašnjenje umjesto predviđenih ishoda učenja kako slijedi:

„Razumijevanje i uvažavanje svih dionika odgojno-obrazovnog procesa te sposobnost kvalitetne komunikacije, suradničkoga i timskog rada (ishod je bez uvažavanja prava djece, uključujući pravo na participaciju, neostvariv).”

Ovdje treba dodati da je na pitanje o načinu na koji institucija osigurava primjerenost ishoda učenja o predmetnim temama s budućim zanimanjima učenika u više od 90 % programa odgovoreno: *„dijalogom s predstavnicima struke”*, bez daljnjih objašnjenja. Ostali odgovori navode studente kao najrelevantniji izvor povratnih informacija o relevantnosti i potrebi za obrazovanjem iz relevantnih područja.

STUDENSKA PARTICIPACIJA U DONOŠENJU ODLUKA U NASTAVNOM PROCESU

Čini se da se osiguravanje primjerenosti ishoda učenja budućoj karijeri studenta i sudjelovanje učenika u odlučivanju o sadržaju uglavnom postiže tradicionalnim metodama bolonjskog procesa, tj. 90 % nastavnika odgovorilo je da to postiže *„studentskim evaluacijama”* ili *„sudjelovanjem studenata u tijelima i postupcima donošenja odluka”*. Mali broj ispitanika dodao je i da traže: *„povratne informacije studenata o sadržaju predmeta na kraju semestra, a studenti se pozivaju da predlože temu o kojoj će se raspravljati na nastavi, aktivnosti kojima bi se željeli baviti itd.”*, *„kroz raspravu na satu”* ili da oni *„učenike uključuju kroz predavanja i seminare i otvaraju ih za aktivnije sudjelovanje”*, *„uključuju studente u istraživanje”* itd.

NASTAVNI OBLICI RADA I VREDNOVANJE ISHODA UČENJA

Na pitanje jesu li sadržaji o ljudskim pravima i druga područja integrirani ili odvojeni, dvije trećine ispitanika odgovorilo je da su integrirani s drugim sadržajima. Područje dječjeg aktivnoga građanstva najviše je integriran sadržaj, a dječja prava i participacija najmanje, što znači da ima najveći broj zasebnih predmeta posvećenih tom području. Drugim riječima, nastavnici više prepoznaju dječja prava kao ishod učenja koji trebaju istaknuti u svojim predmetima nego dječju participaciju i aktivno građanstvo, što potvrđuje nalaze prijašnjih istraživanja (Jeđud Borić i sur., 2017).

Na pitanje o nastavnim oblicima rada dobiveni su identični odgovori za sva tri područja, a svi osim jednog programa (95 %) odabrali su više odgovora: predavanja, seminari, mentorski rad, individualni rad učenika i pisani zadatci,

timski rad, samostalni rad učenika s literaturom, praktični rad. Pogleda li se zastupljenost pojedinačnih odgovora, seminari i predavanja imaju očekivano veću zastupljenost, ali se često primjenjuju i studentski individualni i grupni rad na područjima ljudskih prava, dok su praktični rad i mentorstvo prisutni u samo 9 % odgovora pa čak i tad u kombinaciji s drugim metodama.

Načini provjere znanja koje studijski programi primjenjuju u 100 % odgovora za područje ljudskih prava mješoviti su: pisani završni ispiti, kolokviji, usmeni završni ispiti, seminarski radovi, usmene prezentacije seminara, izvješća (refleksije, dnevnici prakse itd.), eseji i projektni zadatci. Pisane ispite i usmene prezentacije seminara odabralo je 71 % programa, 67 % odabralo je seminarske radove, 59 % usmene ispite i 53 % kolokvija; najmanje se upotrebljavaju izvješća i projektni zadaci (zajedno 47 %).

Odgovori su bili slični za područje dječjih prava i participacije, s nešto nižom zastupljenošću programa koji upotrebljavaju pisane ispite (67 %) i nešto češćom upotrebom seminarskih radova (70 %).

Kad je riječ o trećem području, izraženiji je trend neupotrebe klasičnih ispita jer samo 31 % programa upotrebljava pisani ili usmeni ispit, što je znatno niže nego kod prva dva područja. Taj trend potvrđuje i češća upotreba seminarskih radova kao sredstva za procjenu znanja studenata (77 % upotrebljava seminarske radove, a jednak postotak navodi se i za usmenu prezentaciju na seminaru), kao i izvješća o praksi i projektni zadatci (54 %). Iz toga proizlazi da se područje aktivnoga građanstva nastoji više integrirati u programe raznovrsnijim i suvremenijim načinima provjere ishoda učenja.

Ako se rezimiraju nalazi ovog i prethodnog poglavlja o studentskoj participaciji, može se zaključiti da se sličan pristup metodama učenja i poučavanja ponavlja kroz cijelu obrazovnu vertikalu, odnosno da se nastavnim procesom uglavnom pristupa na tradicionalniji način (Diković, 2016; Jeđud Borić i sur., 2017; Piršl i sur., 2007; Spajić-Vrkaš, 2015).

KOMPETENCIJE NASTAVNIKA

Ovisno o tome jesu li uključena u studijske programe, područja ljudskih prava uglavnom predaju zaposlenici visokih učilišta i drugi nastavnici i stručnjaci. Manje od 5 % programa reklo je da lekcije o ljudskim pravima uopće ne održava njihovo osoblje, dok 23,8 % programa ne uključuje vanjske učitelje i stručnjake. To pokazuje da visokoobrazovne ustanove u pravilu pokrivaju ta područja vlastitim osobljem koje kombiniraju s vanjskim suradnicima, prvenstveno iz područja na koje su programi usredotočeni (63 % studijskih programa). S obzirom na to da se radi o područjima iz dometa ljudskih prava, iznenađuje da se samo 24 % programa odlučilo uključiti stručnjake iz nevladinog sektora, a čak manje od 14 % iz javnog sektora koji je specijaliziran za ta područja.

Slično prethodnom pitanju, sadržaje povezane s dječjim pravima i participacijom, kao i s trećim područjem – aktivnim građanstvom djece (učenika) – obično poučavaju nastavnici zaposleni u instituciji i vanjski suradnici.

Kompetencije učitelja za ovaj sadržaj uglavnom proizlaze iz iskustva u profesijama za koje ti programi školuju studente, što potvrđuje više od 95 % programa. U 57 % odgovora kompetencije proizlaze iz istraživanja učitelja na tim područjima, 52 % iz njihova stručnog rada, a samo 28 % učitelja zaduženo je za ove sadržaje jer su završili neki dio ili cijeli studijski program u nekom od navedenih područja.

Konačno, na otvoreno pitanje o tome kako visoka učilišta osiguravaju odgovarajuće kompetencije nastavnika, najčešći odgovori bili su studentske ankete (64 % odgovora), zatim istraživački rad, profesionalni razvoj, dodatno formalno obrazovanje i sudjelovanje nastavnika na akademskim i neakademskim forumima te odluke i politike uprava. Vidi se da su studentske evaluacije iznimno važne u nastavnom procesu jer, barem prema odgovorima nastavnika u uzorku, djeluju kao snažan korektiv i motivator za poboljšanje rada nastavnika, čak više nego osobni istraživački rad ili profesionalni razvoj nastavnika.

PLANOVI ZA POBOLJŠANJE STUDIJSKIH PROGRAMA

Završna pitanja bila su povezana s planovima nastavnika za poboljšanje studijskih programa u skladu s ispitivanim područjima. Odgovori su predstavljeni prema ispitivanim temama.

Ljudska prava

Kad je riječ o području ljudskih prava, gotovo jednak broj programa odgovorio je da planira (9) ili ne planira (8) uvođenje bilo kakvih promjena u svoje studije. Dodatna objašnjenja onih koji planiraju uvesti promjene uključuju:

- *isticanje ovih tema u ishodima učenja*
- *povećanje broja izbornih predmeta*
- *stavljanje većeg naglaska na temu unutar postojećih nastavnih sadržaja*
- *privlačenje više stručnjaka koji rade na ovom polju*
- *suradnja s institucijama koje se bave tim pitanjima*
- *poticanje studentskog istraživanja i njihovo sudjelovanje u rješavanju određenih pitanja i problema*
- *poticanje učitelja da sudjeluju u programima obuke na tu temu i provode srodna istraživanja.*

Dječja prava i dječja participacija

Kad je riječ o dječjim pravima i participaciji, nešto je veći broj programa koji planiraju poboljšanja i promjene: 11 programa planira uvesti promjene

(66 %), a šest nema takvih planova. Dodatna objašnjenja s potvrdnim odgovorima jednaka su kao u prethodnom području, ali postoje i neka nova:

- *povećavanje sadržaja o ovoj temi*
- *biti eksplicitniji u upućivanju učenika na dječja prava*
- *pristupiti ovoj temi na specifičniji i sustavniji način, s primjerima iz prakse i radionica*
- *modernizacija programa*
- *uvođenje novih nastavnih metoda.*

Dijete (učenik) kao aktivni građanin

Slično prvom području, nešto više od 50 % studijskih programa planira uvesti promjene povezane s područjem aktivnoga građanstva. Navedena objašnjenja u skladu su s prethodnim odgovorima:

- *više izbornih predmeta*
- *specifičnije i sustavnije bavljenje tim područjem*
- *naglašavanje ovih ishoda učenja u programima učenja*
- *uvođenje praktičnijih i modernijih metoda*
- *motiviranje učenika za više istraživačkog rada, a nastavnika za poučavanje usmjereno na studente.*

REZULTATI INTERVJUA S PREDSTAVNICIMA STUDIJSKIH PROGRAMA

Prema iskazima sugovornika, poučavanje o ljudskim pravima, dječjim pravima i dječjoj participaciji te djetetu kao aktivnom građaninu uglavnom je integrirano u širi sadržaj različitih kolegija, ali svugdje postoje i kolegiji koji se bave samo ovim temama. Neki su od tih kolegija obavezni, a neki izborni. Nositelji kolegija bave se znanstvenim radom u području navedenih tema i to je osnovni kriterij kojim stječu kvalifikacije za izvođenje nastave. Poželjno je i da se dodatno obrazuju na različitim seminarima, edukacijama i konferencijama. U studijskim programima postoje eksplicitni ishodi učenja o tim temama i znanje o njima provjerava se klasičnim završnim ispitima (pisanima i usmenima), ali i na druge načine tijekom nastave kao što su seminarska izlaganja ili organizacija radionica jer je važno ispitati i znanje, ali i vještine i stavove.

Svi sugovornici navode da se na njihovim studijskim programima primjenjuju suvremene metode poučavanja. Izbjegava se frontalni pristup u radu sa studentima te se studenti potiču na rad u grupama i parovima, što omogućuje razvoj socijalnih vještina. Studenti dosta uče na radionicama, u sklopu projektnih i istraživačkih zadataka te praktičnih zadataka u vrtićima i školama. Smatra se da takvi načini poučavanja motiviraju studente i kod njih potiču refleksiju i kritičko mišljenje. Učenje je usmjereno na studenta, što se prvenstveno

osigurava mogućnošću odabira sadržaja koji se obrađuje na kolegiju, odnosno specifičnih tema koje student obrađuje u sklopu pojedinih zadataka.

Čini se da je zajednički nedostatak ili slaba točka svih intervjuiranih institucija suradnja studenata sa studentima srodnih studija. Navode se zajedničke aktivnosti studenata RPOO-a i US-a, odnosno suradnja s studentima koji dolaze u sklopu međunarodnih programa Erasmus+ i CEEPUS. Sustavna suradnja, odnosno suradničko učenje, sa studentima srodnih studija ne postoji, već je prepuštena individualnim mogućnostima i afinitetima pojedinačnih profesora i studenata. Poticanje suradničkog učenja među studentima pedagogije, psihologije, RPOO-a, US-a i socijalnog rada važno je u kontekstu njihove buduće suradnje u profesionalnom okruženju. Poticanje suradnje na studentskoj razini moglo bi olakšati suradnju na profesionalnoj razini.

Svi sugovornici konstatirali su da su teme ljudskih i dječjih prava, dječje participacije i djeteta (učenika) kao aktivnoga građanina iznimno važne za obrazovanje budućih odgajatelja, učitelja, pedagoga i drugih stručnjaka uključenih u odgojno-obrazovni proces. Radi se o međupredmetnoj temi koja je obavezna u osnovnim i srednjim školama, a očekuje se da će provedbom cjelovite kurikularne reforme postati obavezna i za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Međutim, postoji nezadovoljstvo trenutačnim studijskim programima jer su navedene teme razasute po raznim kolegijima koji se bave različitim područjima umjesto da se njima bave zasebni kolegiji. Postojeći zasebni kolegiji često su izborni kolegiji pa nemaju svi studenti priliku sudjelovati. Zato većina sugovornika navodi potrebu osvježenja ili čitave rekonstrukcije postojećih studijskih programa u skladu s promjenama koje se zbivaju u društvu, obrazovnim politikama i školstvu.

Negativne posljedice neuređenosti studijskih programa najviše se osjete upravo u vrtićima i osnovnim školama u koje teme dječjih prava, dječje participacije i građanskog odgoja i obrazovanja ulaze iznimno sporo iako postoje iznimke i sveučilišni profesori organiziraju suradnju s primjerima dobre prakse u sklopu kojih studenti imaju priliku dodatno učiti. Jedan od glavnih razloga kršenja dječjih prava u odgojno-obrazovnim institucijama jest neznanje, odnosno neupućenost onih koji rade s djecom u teme ljudskih prava, odnosno u međunarodne dokumente, zakone i pravilnike koji ih reguliraju, zbog čega ne znaju prepoznati situacije u kojima se prava djece krše.

Sugestija jednog sugovornika jest da bi se ovi problemi mogli riješiti tako da fakulteti ponude cjeloživotne programe koji bi obuhvatili ove teme, ali i preusmjerili obrazovne djelatnike s orijentacije na sadržajnu koncepciju preko nastavnog plana i programa na orijentaciju na kurikularnu koncepciju i ishode učenja. Drugim riječima, kako je istaknuo drugi sugovornik, participativna prava stavljaju dijete u poziciju subjekta koji sudjeluje u odlučivanju i izražava svoje mišljenje, stoga je važno da i student bude sukreator svojeg kurikuluma

da bi u budućem profesionalnom radu mogao biti refleksivni praktičar usmjeren djetetu.

REZULTATI ANKETE SA STUDENTIMA

Gotovo svi studenti naveli su da su na svojim studijima učili o ljudskim pravima, dječjim pravima i dječjoj participaciji te djetetu (učeniku) kao aktivnom građaninu. Studenti učiteljskog studija (US) najviše su o tim temama učili u sklopu obaveznih i izbornih kolegija kao što su Obiteljska pedagogija, Inkluzivni odgoj i obrazovanje, Sociologija, Didaktika, Opća pedagogija, Učenici s problemima u ponašanju i Prevencija vršnjačkog nasilja. Neki su istaknuli da su o tim temama učili samo informativno na navedenim kolegijima. Slični su bili i komentari studenata ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (RPOO), a oni su o tim temama čuli na obaveznim i izbornim kolegijima kao što su Pedagogija RPOO, Nova paradigma RPOO, Obiteljska pedagogija, Sociologija djetinjstva, Profesionalne kompetencije odgajatelja i Inkluzivni odgoj i obrazovanje.

O temama su učili uglavnom na frontalnim predavanjima (gotovo 100 %), zatim preko pisanih i usmenih seminara (studenti US-a u 35 % slučajeva, a studenti RPOO-a u 50 % slučajeva) te u grupnim raspravama (studenti US-a u 30 % slučajeva, a studenti RPOO-a u 50 % slučajeva). Studenti su navodili još vježbe i radionice (oko 30 % u obje grupe). Najmanje su o temama učili preko eseja, istraživačke nastave, izrade portfolija i prakse, dok je projektnu nastavu spomenuo samo jedan student u cijelom uzorku. Oko 40 % studenata navelo je da nisu imali provjeru znanja iz tih tema.

Kad su učili o tim temama, studentima obično nije bila organizirana suradnja s civilnim udrugama, a samo neki su se prisjetili suradnje sa školama ili vrtićima. Također nisu imali kontakt sa studentima srodnih studija poput psihologije ili pedagogije.

Većina studenata smatra da nisu bili dovoljno uključeni u osmišljavanje i provedbu zadataka u sklopu kojih su učili o temama. Gotovo 85 % studenata ne smatra se sposobnima poučavati o temama, ali također 85 % studenata smatra da su te teme važne i potrebne za suvremeno obrazovanje. U završnim komentarima neki studenti naveli su da su o dječjim pravima i participaciji uglavnom učili u sklopu volontiranja i dodatnih edukacija izvan studija.

ZAKLJUČAK

Glavni cilj istraživanja bio je istražiti razinu zastupljenosti i način implementacije tema ljudskih prava na učiteljskim i filozofskim fakultetima uključujući perspektivu nastavnika, članova uprave i studenata. Ukratko ćemo rezimirati nalaze osvrćući se na postavljena istraživačka pitanja.

Ishodi učenja o ljudskim pravima uključeni su u gotovo sve ispitane studijske programe iako je zamijećena veća zastupljenost tema ljudskih i dječjih prava nego dječje participacije i dječjeg (učeničkog) aktivnoga građanstva i na razini studijskih programa i na individualnoj razini nastavnika. Čini se da su teme participacije i aktivnoga građanstva još uvijek relativno nepoznate u kontekstu visokog obrazovanja pa stoga ne treba čuditi da su druga istraživanja pokazala slične probleme i na drugim razinama obrazovne vertikale s obzirom na to da sustav visokog obrazovanja pruža inicijalno, ali i cjeloživotno obrazovanje budućim školskim i predškolskim profesionalcima.

Kao najčešći razlozi za uključivanje ishoda učenja o ljudskim pravima navodili su se nadinstitucionalni i institucionalni razlozi, a kao razlozi za neuključivanje ishoda učenja navodili su se individualni razlozi. Izostaje promišljanje o studijskom programu kao cjelini u nastavnoj praksi fakultetskog kolektiva.

Studentska participacija u kreiranju programa ambivalentna je: studenti najveću moć imaju preko studentskih evaluacija kojima utječu na poboljšanje programa za buduće generacije, no sudjelovanje u odlučivanju o sadržaju i načinu provedbe kolegija koje trenutačno pohađaju ograničeno je i razlikuje se od nastavnika do nastavnika.

Perspektive nastavnika, članova uprave i studenata nisu ujednačene. Najviše se razlikuju u pitanjima nastavnih oblika rada i načina vrednovanja ishoda učenja. Vizije o suvremenim metodama poučavanja, nastavnim oblicima rada i provjerama znanja, vještina i stavova zamišljenima na razini studijskih programa rasipaju se u praksi pojedinačnih predmeta i nastavnika te zato u očima studenata ipak prevladavaju tradicionalne metode. Te razlike između normativnog i praktičnog ukazuju na to da je sustav visokog obrazovanja još uvijek dosta trom i tradicionalan. U prilog tom zaključku ide i iznimno nizak odaziv nastavnika u anketi, što predstavlja glavno ograničenje našeg istraživanja. Zato bismo na svoje pitanje iz uvodnog dijela rada o „isplativosti” uključivanja humanističkih sadržaja u studijske programe u vremenu neoliberalnog sveučilišta mogli, bez obzira na entuzijizam jednog dijela nastavnika, odgovoriti negativno.

LITERATURA

- Baketa, N. (2019). Promjena politike osiguravanja kvalitete na javnim sveučilištima Hrvatskoj u periodu od 2001. do 2013. godine. *Politička misao*, 56(1), 39–74. <https://doi.org/10.20901/pm.56.1.02>
- Baranović, B. (ur.) (2015). *Koji srednjoškolci namjeravaju studirati? – pristup visokom obrazovanju i odabir studija*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. <http://idiprints.knjiznica.idi.hr/393/>
- Boneta, Ž., Ivković, Ž. i Lacmanović, T. (2013). Interkulturalne kompetencije odgojiteljica i socijalna distanca. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 62(4), 479–494. <https://hrcak.srce.hr/112413>

- Borić, I., Miroslavljević, A. i Ćosić, A. (2019). Metodologija i rezultati kvalitativnog dijela istraživanja. U: I. Borić, A. Ćosić, A. Huić, V. Kranželić, A. Mirosavljević, D. Osmak Franjić i A. Širanović (ur.), *Participacija djece u školi* (str. 50–99). Pravobranitelj za djecu Republike Hrvatske. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:006908>
- Bouillet, D. (2017). *S one strane inkluzije djece rane i predškolske dobi. Izvješće o provedenoj analizi pristupačnosti kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djece u ranjivim situacijama u Hrvatskoj*. UNICEF Ured za Hrvatsku. https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2018/12/S_one_strane_inkluzije_FINAL.pdf
- Cvitan, M., Doolan, K., Farnell, T. i Matković, T. (2011). *Socijalna i ekonomska slika studentskog života u Hrvatskoj: nacionalno izvješće istraživanja EUROSTUDENT za Hrvatsku*. Institut za razvoj obrazovanja. <https://www.eurostudent.hr/userfiles/pdfs/Nacionalno-izvjesce-EUROSTUDENT-IV..pdf>
- Čačić-Kumpes, J., Gregurović, M. i Kumpes, J. (2014). Generacijske razlike u odnosu prema etničkoj različitosti: stavovi hrvatskih srednjoškolaca i njihovih roditelja. *Revija za sociologiju*, 44(3), 235–285. <https://doi.org/10.5613/rzs.44.3.2>
- Diković, M. (2016). Metode poučavanja i učenja u kurikulumskome pristupu građanskom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65(4), 539–557. <https://hrcak.srce.hr/178256>
- Dolenec, D. (2006). Marketizacija u politici visokog obrazovanja: analiza reformi politike financiranja visokog obrazovanja u Zapadnoj Europi u razdoblju od 1980. do 2000. godine. *Revija za socijalnu politiku*, 13(1), 15–35. <https://doi.org/10.3935/rsp.v13i1.100>
- Giroux, H. (2012). Higher Education Under Siege: Rethinking the Politics of Critical Pedagogy. *Counterpoints*, 422, 327–341. <http://www.jstor.org/stable/42981765>
- Inglehart, R. i C. Welzel (2007). *Modernizacija, kulturna promjena i demokracija: slijed ljudskog razvitka*. Politička kultura.
- Jeđud Borić, I., Mirosavljević, A. i Šalinović, M. (2017). *Poštujmo, uključimo, uvažimo: Analiza stanja dječje participacije u Hrvatskoj*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku. <https://www.unicef.org/croatia/reports/postujmo-ukljucimo-uvazimo-analiza-stanja-djecje-participacije-u-hrvatskoj-0>
- Kalanj, R. (1996). Moć i nemoć ljudskih prava. *Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline*, 5(1), 47–63. <https://hrcak.srce.hr/141413>
- Kurikulum za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj. *Narodne novine* 10/19.
- Maričić, J., Kamenov, Ž. i Horvat, K. (2012). Predrasude u dječjoj dobi: provjera dviju skala socijalne distance. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 21(1), 137–158. <https://doi.org/10.5559/di.21.1.08>
- Miharija, M. i Kuridža, B. (2011). *Mišljenja i stavovi djece i mladih u Hrvatskoj*. UNICEF,

- Ured za Hrvatsku. <https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Stavovidjecei-mladihuHrvatskoj.pdf>
- Mrnjauš, K. (2013). Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema “drugaciji- ma”. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 309–323. <https://hrcak.srce.hr/129606>
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. *Narodne novine* 05/15.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Ne profitu : zašto demokracija treba humanistiku*. AGM.
- Piršl, E., Marušić-Štimac, O. i Pokrajac-Bulian, A. (2007). Stavovi učenika i nastavnika o građanskom odgoju i ljudskim pravima. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 2(4), 19–34. <https://hrcak.srce.hr/19439>
- Piršl, E. (2011). Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju. *Pedagogijska istraživanja*, 8(1), 53–69. <https://hrcak.srce.hr/118076>
- Previšić, V. (1996). Sociodemografske karakteristike srednjoškolaca i socijalna distanca prema nacionalnim i religijskim skupinama. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 5(5–6), 859–874. <https://hrcak.srce.hr/31761>
- Previšić, V., Hrvatić, N. i Posavec, K. (2004). Socijalna distanca prema nacionalnim ili etničkim i religijskim skupinama. *Pedagogijska istraživanja*, 1(1), 105–118. <https://hrcak.srce.hr/139371>
- Puzić, S., Doolan, K. i Dolenc, D. (2006). Socijalna dimenzija “Bolonjskog procesa” i (ne)jednakost šansi za visoko obrazovanje: neka hrvatska iskustva. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 44(2/3), 243–260. <https://hrcak.srce.hr/93828>
- Rimac, I., Bovan, K. i Ogrresta, J. (2019). *Socijalni i ekonomski uvjeti studentskog života u Hrvatskoj: nacionalno izvješće istraživanja EUROSTUDENT VI za Hrvatsku*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. <https://www.eurostudent.hr/userfiles/pdfs/Nacionalno-izvjescje-EUROSTUDENT-VI.pdf>
- Sablić, M. (2005). Socijalna distanca srednjoškolaca istočne Slavonije prema pripadnicima različitih nacionalnih skupina. *Napredak*, 146(1), 27–37.
- Spajić-Vrkaš, V., Stričević, I., Maleš, D. i Matijević, M. (2004). *Poučavati prava i slobode: priručnik za učitelje osnovne škole: s vježbama za razrednu nastavu*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo. <http://wp.ffzg.unizg.hr/hre-edc/files/2015/02/Pou%C4%8Davati-prava-i-slobode-Prvi-dio.pdf>
- Spajić-Vrkaš, V. (2015). *(Ne)moć građanskog odgoja i obrazovanja: objedinjeni izvještaj o učincima eksperimentalne provedbe kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja u 12 osnovnih i srednjih škola (2012./2013.)*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2016/06/GOO_e_publikacija.pdf
- Šćukanec, N., Sinković, M., Bilić, R., Doolan, K. i Cvitan, M. (2016). *Socijalni i ekonomski uvjeti studentskog života u Hrvatskoj: nacionalno izvješće istraživanja EUROSTUDENT V za Hrvatsku za 2014*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i

sporta Republike Hrvatske. <https://www.eurostudent.hr/userfiles/pdfs/Nacionalno-izvjesce-EUROSTUDENT-V..pdf>

Wodak, R. i Fairclough, N. (2010). Recontextualizing European higher education policies: the cases of Austria and Romania, *Critical Discourse Studies*, 7(1), 19–40. <https://doi.org/10.1080/17405900903453922>

Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju. *Narodne novine* 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17.